Pedagogía intencional en la ZDPI: hacia una práctica educativa con sentido

Ernesto Mascarell Pérez
Investigador independiente
mascarell1960@hotmail.com

Resumen

La pedagogía tradicional tiende a centrarse en los contenidos y en la repetición de procedimientos, descuidando las razones, las finalidades y las disposiciones personales de los aprendices. La **pedagogía intencional** propone recuperar la pregunta por el sentido: ¿qué queremos lograr?, ¿por qué?, ¿para qué?, y poner la intencionalidad del aprendiz en el centro del proceso. Este artículo integra la pedagogía intencional con la **Zona de Desarrollo Próximo Integral (ZDPI)** —que abarca las dimensiones saber, poder, querer y creer— para ofrecer un marco práctico de enseñanza-aprendizaje. Se definen los principios de una pedagogía intencional: explicitación de los fines, alineación de las intenciones entre educador y aprendiz, diseño de tareas con sentido y reflexión continua sobre el proceso. Se muestra cómo la ZDPI permite diagnosticar y actuar sobre las cuatro dimensiones desde una perspectiva intencional, y se ofrecen ejemplos en balonmano, matemáticas, idiomas y formación profesional. La pedagogía intencional basada en la ZDPI convierte al educador en un mediador que ayuda al aprendiz a responder las siete preguntas universales (qué, por qué, para qué, cuándo, dónde, cómo, cuánto) y a transitar desde la intencionalidad externa (presión, recompensa) a la intencionalidad autónoma (deseo genuino de aprender).

Palabras clave: pedagogía intencional, Zona de Desarrollo Próximo Integral, intencionalidad, motivación, andamiaje, enseñanza orientada a fines.

---

1. Introducción

¿Por qué aprendemos lo que aprendemos? ¿Con qué finalidad? En la práctica educativa cotidiana, estas preguntas suelen quedar implícitas o se dan por supuestas ("porque está en el currículo", "porque luego vendrá en el examen").

Sin embargo, el ser humano es un **ser intencional**: toda acción consciente está orientada a un fin, responde a un para qué. Ignorar esta dimensión en la enseñanza significa actuar como si los aprendices fueran meros receptores pasivos, cuando en realidad son agentes que interpretan, desean y anticipan.

La **pedagogía intencional** recupera la centralidad de la pregunta por el sentido. Inspirada en la fenomenología (Husserl, Merleau-Ponty) y en la teoría de sistemas complejos (Hilbert, 2016), sostiene que la enseñanza debe ayudar al aprendiz a **explorar, comprender y hacer suyos** los fines de cada actividad. No se trata solo de "saber y poder hacer", sino de "querer hacer" y "creer que se puede hacer", con una dirección clara.

Por otra parte, la **Zona de Desarrollo Próximo Integral (ZDPI)** (Mascarell, 2025) amplía el concepto vigotskiano incluyendo cuatro dimensiones personales: saber, poder, querer y creer. La ZDPI proporciona un diagnóstico fino de lo que el aprendiz necesita para avanzar, pero no dice por sí misma qué dirección tomar. La pedagogía intencional aporta esa dirección: no cualquier avance vale, sino aquel que acerca al aprendiz a sus metas (auténticas o coconstruidas).

Este artículo tiene como objetivo **integrar ambos enfoques** en un marco práctico para la enseñanza-aprendizaje. Se definen los fundamentos de la pedagogía intencional, se muestra cómo la ZDPI permite operativizarla, y se ofrecen ejemplos concretos en diferentes dominios (balonmano, matemáticas, idiomas, formación laboral). El resultado es una propuesta centrada en la persona, en sus intenciones y en la ayuda ajustada para que pueda cumplirlas.

---

2. Fundamentos de la pedagogía intencional

2.1. La intencionalidad como propiedad básica de los seres vivos

En trabajos anteriores (Hilbert, 2016; Mascarell, 2018), se ha caracterizado a los seres vivos como **agentes intencionales**: orientados a fines, con capacidad de anticipación y con una organización que responde a necesidades e intereses. Esta intencionalidad puede ser consciente (cuando el sujeto reflexiona sobre sus metas) o inconsciente (en comportamientos instintivos o habituados), pero siempre está presente.

En el aprendizaje humano, la intencionalidad adopta formas complejas. Un aprendiz puede tener intenciones manifiestas ("quiero aprobar", "quiero mejorar mi tiro") e intenciones latentes ("quiero ser reconocido", "quiero evitar la vergüenza"). El educador debe trabajar con ambas.

2.2. Las siete preguntas de la intencionalidad

Toda acción intencional puede describirse respondiendo a siete preguntas universales (Bayer, 1986; adaptado):

1. **¿Qué?** El objeto o contenido de la acción (qué voy a aprender/hacer).
2. **¿Por qué?** La causa o motivo desencadenante (por qué ahora, qué necesidad lo activa).
3. **¿Para qué?** La finalidad última (para qué sirve, qué beneficio aporta).
4. **¿Cuándo?** El momento, duración y secuencia temporal.
5. **¿Dónde?** El lugar, entorno o contexto espacial.
6. **¿Cómo?** El procedimiento, estrategia o método.
7. **¿Cuánto?** La magnitud, intensidad, cantidad o frecuencia.

Una pedagogía intencional **explicita estas preguntas** y las convierte en objeto de reflexión compartida entre educador y aprendiz y guía para la actuacion. No se da por supuesto que el aprendiz las responda solo; se le ayuda a formularlas y a encontrar sus propias respuestas.

2.3. De la intencionalidad externa a la interna

Una distinción crucial es entre **intencionalidad impuesta** (externa) e **intencionalidad asumida** (interna). La primera proviene de la autoridad, las recompensas o los castigos ("estudio porque me obligan", "entreno porque quiero ganar el trofeo"). La segunda nace del propio deseo, la curiosidad o la identificación con los valores de la actividad ("estudio porque me interesa", "entreno porque disfruto mejorando").

La pedagogía intencional busca **internalizar progresivamente** la intencionalidad. No se trata de eliminar los motivos externos (que pueden ser útiles en fases iniciales), sino de construir puentes para que el aprendiz encuentre razones propias. La ZDPI es el vehículo para ese tránsito.

---

3. La Zona de Desarrollo Próximo Integral como herramienta de la pedagogía intencional

3.1. Recordatorio de la ZDPI

La ZDPI integra cuatro dimensiones que deben ser consideradas simultáneamente en la enseñanza:

- **Saber:** conocimientos declarativos (saber qué) y procedimentales (saber cómo).
- **Poder:** capacidades técnicas, físicas o cognitivas para ejecutar.
- **Querer:** motivaciones, intereses, metas, emociones vinculadas a la tarea.
- **Creer:** expectativas de autoeficacia, atribuciones, creencias sobre uno mismo y el dominio.

Cada dimensión tiene su propia zona de desarrollo próximo: lo que el aprendiz hace solo y lo que puede hacer con ayuda en cada una. La enseñanza efectiva debe situarse en esas zonas.

3.2. Cómo la ZDPI sirve a la pedagogía intencional

La pedagogía intencional necesita conocer el punto de partida del aprendiz en cada dimensión para poder orientarlo hacia fines valiosos. La ZDPI proporciona ese diagnóstico. Además, ofrece los **andamiajes específicos** para mover al aprendiz en la dirección deseada.

Dimensión	Preguntas clave de la intencionalidad	Andamiaje intencional
Saber	¿Qué necesito saber para lograr mi propósito?	Ayudar al aprendiz a identificar la información relevante, no toda la información.
Poder	¿Cómo puedo ejecutar la acción? ¿Con qué recursos?	Diseñar tareas que estén en su zona de poder (ni demasiado fáciles, ni imposibles).

Dimensión	Preguntas clave de la intencionalidad	Andamiaje intencional
Querer	¿Por qué quiero hacer esto? ¿Para qué me sirve?	Conectar la tarea con metas personales del aprendiz; ofrecer opciones.
Creer	¿Cuándo y dónde puedo tener éxito? ¿Depende de mí?	Crear experiencias de éxito atribuible al esfuerzo o la estrategia; modelar.

3.3. La intencionalidad como eje transversal

La pedagogía intencional no añade una quinta dimensión; **atraviesa las cuatro**. Significa que, en cada dimensión, el educador ayuda al aprendiz a **tomar conciencia de sus intenciones** y a **ajustarlas** hacia metas más autónomas y realistas. Por ejemplo:

- En el saber: no basta con que el aprendiz sepa una regla; debe saber **para qué** sirve y **cuándo** aplicarla (intencionalidad en el uso del conocimiento).
- En el poder: no basta con que pueda ejecutar una habilidad; debe querer ejecutarla en el momento adecuado y creer que puede hacerlo bajo presión.
- En el querer: se trabaja explícitamente la **reflexión sobre los motivos** ("¿realmente quiero esto o quiero lo que viene con esto?").
- En el creer: se ayuda al aprendiz a **cuestionar creencias limitantes** y a **construir expectativas realistas pero positivas**.

---

4. Práctica de la pedagogía intencional basada en la ZDPI

A continuación, se describen los pasos prácticos para implementar esta pedagogía en cualquier dominio de aprendizaje.

4.1. Paso 1: Explicitar las intenciones iniciales (diagnóstico compartido)

Antes de comenzar una secuencia de aprendizaje, el educador y el aprendiz (o el grupo) dialogan para responder las siete preguntas en su nivel actual:

- "¿Qué esperas lograr en esta sesión/módulo?"
- "¿Por qué te interesa (o no) este tema?"
- "¿Para qué crees que te servirá en el futuro?"
- "¿Cuándo y dónde te gustaría aplicar lo que aprendas?"
- "¿Cómo prefieres aprender? ¿Qué ayuda necesitarías?"
- "¿Cuánto tiempo o esfuerzo estás dispuesto a dedicar?"

Estas respuestas proporcionan un **mapa de intenciones** que el educador usará para diseñar las actividades. Si las intenciones del aprendiz son muy externas ("solo quiero aprobar"), el educador buscará enganches para internalizarlas gradualmente.

4.2. Paso 2: Diseño de tareas con sentido intencional

Las tareas no deben ser ejercicios aislados, sino **situaciones con propósito**. Cada tarea debe responder explícitamente al "para qué". Ejemplos:

- En lugar de "resuelve estas 10 ecuaciones", se plantea: "Esta ecuación representa el punto de equilibrio de un negocio. Averigua a partir de qué cantidad empiezas a ganar dinero".
- En lugar de "pasa el balón al compañero", se plantea: "El defensor está anticipando tu pase; ¿cómo puedes engañarlo para que el compañero reciba solo?".

Además, la tarea debe ajustarse a la ZDPI de cada aprendiz en las cuatro dimensiones. Si un aprendiz sabe la teoría pero no cree que pueda, la tarea debe asegurar un éxito temprano.

4.3. Paso 3: Andamiaje intencional durante la acción

Mientras el aprendiz realiza la tarea, el educador interviene no solo para corregir ejecuciones, sino para **mantener viva la intencionalidad**. Preguntas útiles:

- "¿Estás haciendo lo que querías hacer o te has desviado?"
- "¿Recuerdas para qué estamos haciendo esto?"
- "¿Qué podrías cambiar para acercarte más a tu objetivo?"
- "¿Crees que puedes lograrlo? ¿Qué necesitas de mí?"

El andamiaje se retira cuando el aprendiz es capaz de autoformularse estas preguntas.

4.4. Paso 4: Reflexión post-acción sobre las intenciones cumplidas y transformadas

Al final de cada sesión o fase, se dedica un tiempo a **revisar las intenciones**. Preguntas guía:

- "¿Conseguiste lo que querías? Si no, ¿qué se interpuso?"
- "¿Ha cambiado tu idea inicial? ¿Ahora quieres algo diferente?"
- "¿Qué aprendiste sobre ti mismo (tus capacidades, tus motivaciones, tus creencias)?"

Esta reflexión cierra el círculo y prepara la siguiente zona de desarrollo próximo. Las intenciones no son fijas; pueden transformarse al entrar en contacto con la experiencia.

---

5. Ejemplos aplicados

5.1. Balonmano: entrenamiento de la toma de decisiones en el pase

Contexto: Equipo cadete (14-15 años). El entrenador observa que los jugadores pasan siempre al compañero más cercano (intención implícita: seguridad) y no aprovechan espacios libres (intención deseada: progresión).

Aplicación de la pedagogía intencional con ZDPI:

Paso	Acción
Diagnóstico	El entrenador pregunta: "¿Qué intentáis cuando pasáis? ¿Por qué elegís a ese compañero?" Los jugadores reconocen que buscan no perder el balón (intención de evitación). Se explora su creencia: "Si paso lejos, es más probable que falle".

Paso	Acción
Diseño	Se propone una tarea donde pasar al compañero lejano vale doble punto, y perder el balón no penaliza. Se ajusta el espacio para que el pase lejano sea factible.
Andamiaje	El entrenador recuerda antes de cada ataque: "Recordad, hoy queremos arriesgar para mejorar. ¿Para qué sirve arriesgar?" Durante el juego, anima: "Esa intención de buscar al extremo es justo lo que practicamos".
Reflexión	Al final, se pregunta: "¿Os sentisteis más inseguros al principio? ¿Qué pasó después? ¿Cambió vuestra idea sobre los pases largos?"

Resultado: Los jugadores amplían su repertorio de intenciones. Pasan de "no perder" a "progresar". Su *querer* y *creer* se transforman.

5.2. Matemáticas: resolución de problemas complejos

Contexto: Alumnos de 12 años con resistencia a enfrentarse a problemas no rutinarios (creen que "no valen para eso").

Aplicación:

Paso	Acción
Diagnóstico	El profesor pregunta: "¿Qué sentís cuando veis un problema largo? ¿Qué pensáis que va a pasar?" Los alumnos expresan miedo al fracaso y creencia de que solo los "listos" pueden.
Diseño	Se parte de un problema muy similar a uno ya resuelto, cambiando solo un dato. Se asegura que la mayoría pueda resolverlo con una pequeña pista.
Andamiaje	Antes de empezar: "Vamos a demostrar que vosotros también podéis. La única diferencia con los problemas que ya sabéis es esta pequeña vuelta. ¿Para qué sirve aprender a dar vueltas?"

Paso	Acción
	Durante la resolución, se pregunta: "¿Qué estrategia usaste en el problema anterior? ¿Crees que funciona aquí?"
Reflexión	"¿Qué fue lo que te ayudó a no rendirte? ¿Ahora crees que eres capaz de enfrentarte a problemas nuevos?"

Resultado: Los alumnos internalizan la intención de "persistir" y modifican su creencia sobre su propia competencia.

5.3. Aprendizaje de idiomas: superar el bloqueo oral

Contexto: Adultos en nivel A2 que entienden mucho pero apenas hablan por miedo a equivocarse.

Aplicación:

Paso	Acción
Diagnóstico	El profesor indaga: "¿Qué os impide hablar? ¿Qué pasa si cometéis un error?" Los alumnos admiten que temen el ridículo (creencia) y que su intención es "no quedar mal" más que "comunicar".
Diseño	Se crea una actividad de "role play" donde el objetivo no es la corrección gramatical, sino conseguir que el otro entienda una información (por ejemplo, pedir direcciones). Se asegura un contexto lúdico y de bajo riesgo.
Andamiaje	El profesor modela errores y los celebra como "señales de que estamos intentando". Antes de hablar, pregunta: "¿Para qué quieres decir esto? ¿Qué necesitas que el otro entienda?"
Reflexión	"¿Alguien se rió de tus errores? ¿Qué pasó realmente? ¿Vale la pena intentarlo aunque no sea perfecto?"

Resultado: La intencionalidad cambia de "evitar error" a "lograr comunicación". Los alumnos hablan más y se sienten más competentes.

---

6. Discusión: desafíos y posibilidades de la pedagogía intencional

6.1. El problema del tiempo y la presión curricular

Una objeción frecuente es que explicitar intenciones, dialogar sobre ellas y reflexionar requiere tiempo que muchas veces no se tiene, especialmente en sistemas educativos con currículos saturados. La respuesta es que **invertir tiempo en la intencionalidad ahorra tiempo después**, porque los aprendices están más motivados, aprenden con más sentido y requieren menos repeticiones. Además, la reflexión intencional puede integrarse en momentos breves (2-3 minutos al inicio y al final) sin restar horas de práctica.

6.2. La formación del educador en pedagogía intencional

La mayoría de los educadores han sido formados en modelos transmisivos o conductistas. Pasar a una pedagogía intencional requiere **cambiar el rol** de instructor a mediador, lo cual no es fácil. Se necesitan programas de formación que incluyan: práctica en formular preguntas intencionales, diseño de tareas con sentido, y trabajo sobre las propias creencias del educador respecto a la capacidad de los aprendices.

6.3. La resistencia de los aprendices acostumbrados a la pasividad

Cuando los aprendices han estado años en sistemas donde solo se les pedía ejecutar, al principio pueden sentirse incómodos si se les pregunta "¿qué quieres lograr?" o "¿para qué crees que sirve esto?". Es normal. El educador debe ser paciente e ir introduciendo la reflexión gradualmente, empezando con preguntas muy concretas y celebrando cualquier respuesta sincera.

6.4. Evaluación de la intencionalidad

¿Cómo evaluar si la pedagogía intencional funciona? No basta con medir resultados académicos o técnicos. Se necesita una **evaluación de procesos intencionales**:

- Porcentaje de veces que el aprendiz inicia la reflexión sobre sus propios fines.
- Cambio en las respuestas a las siete preguntas a lo largo del tiempo (de respuestas externas a internas).
- Capacidad del aprendiz para ajustar sus intenciones cuando encuentra obstáculos.

Esto puede hacerse mediante portafolios reflexivos, entrevistas periódicas o rúbricas de autonomía intencional.

---

7. Conclusiones

1. La **pedagogía intencional** sitúa las preguntas por el sentido (qué, por qué, para qué, etc.) en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconoce al aprendiz como un agente con intenciones propias que pueden ser externalizadas, reflexionadas y transformadas.
2. La **Zona de Desarrollo Próximo Integral (ZDPI)** , con sus cuatro dimensiones (saber, poder, querer, creer), proporciona el diagnóstico y los andamiajes necesarios para llevar a la práctica la pedagogía intencional. Cada dimensión requiere un tratamiento intencional específico.
3. La práctica de esta pedagogía sigue cuatro pasos: (a) explicitación de las intenciones iniciales, (b) diseño de tareas con sentido, (c) andamiaje intencional durante la acción, (d) reflexión post-acción sobre las intenciones cumplidas y transformadas.
4. Los ejemplos en balonmano, matemáticas, idiomas y formación profesional muestran que la pedagogía intencional basada en ZDPI es aplicable en dominios muy diversos, mejorando no solo los resultados sino también la motivación, la autoeficacia y la autonomía del aprendiz.
5. Los desafíos (tiempo, formación, resistencia inicial) son superables con una implementación gradual y con un cambio de rol del educador hacia la mediación.

Finalmente, la pedagogía intencional nos recuerda algo que a menudo olvidamos: **aprender no es solo adquirir; es también desear, creer y dirigirse hacia algo que vale la pena**. Ayudar a los aprendices a encontrar ese "algo" es la tarea más noble de la educación.

Referencias

- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Hispano Europea.
- Hilbert, M. (2016). *Charla sobre sistemas complejos sociales*. CEPAL.
- Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Mascarell, E. (2018). La perspectiva ecológica en la investigación comparada. En *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife* (pp. 102-108). Universidad de La Laguna.
- Mascarell, E. (2026). Zona de Desarrollo Próximo Integral: fundamentos para la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje. https://archive.org/details/zona-de-desarrollo-proximo-integral.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. (Trad. cast. 1993). Planeta-De Agostini.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.